

## Interacções sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e os seus pares sem necessidades educativas especiais: Estudo de caso

Ana Gaspar\* / Ana Maria Serrano\*\*

\*Getting It – Pediatria e Desenvolvimento, Psikontakt – Núcleo de Formação e Intervenção Terapêutica; \*\*Universidade do Minho, Braga

Neste estudo observámos as interacções sociais e comunicativas, numa sala de jardim-de-infância, entre uma criança com PEA e os seus pares sem NEE, em dois momentos (actividade lúdica entre a criança com PEA e dois pares sem NEE, na presença de um adulto e depois sem a presença do adulto). O estudo tem como objectivos: analisar o papel do adulto e a forma como decorrem as interacções e identificar comportamentos sociais e comunicativos presentes. No final do estudo verificámos que a criança com PEA tomou um papel passivo e, os seus pares, raramente deram seguimento aos comentários que fez durante as interacções. As interacções foram básicas e pouco recíprocas. Na presença do adulto, a criança com PEA utilizou uma maior variedade de comportamentos sociais e comunicativos. Estes aspectos alertam para a necessidade e importância de treino específico dos pares sem NEE das crianças com PEA, de forma a maximizar as oportunidades sociais e comunicativas na sala de jardim-de-infância.

**Palavras-chave:** Actividades lúdicas, Interacções sociais e comunicativas, Jardim-de-infância, Perturbação do espectro do autismo.

### INTRODUÇÃO

A adaptação dos pais às variáveis emocionais, cognitivas, sociais e comunicativas das suas crianças deverá ser um dos principais focos de atenção na avaliação e intervenção das famílias, com crianças com necessidades educativas especiais (NEE) (Barnett, Clements, Estrin-Kaplan, & Fialka, 2003). No caso específico das famílias com crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA), à medida que se observam os primeiros sinais de alarme, os pais deparam-se com o desenvolvimento atípico dos seus filhos, encarando a necessidade de uma avaliação cuidada e de uma intervenção que vá ao encontro das expectativas e necessidades da família. O acesso à educação é uma das maiores preocupações das famílias, principalmente quando nestas existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Associada a esta preocupação, surge a necessidade cada vez mais presente que os pais têm, quer por motivos pessoais, quer financeiros ou económicos, de colocar os seus filhos em serviços de educação, durante grande parte do dia. Ao fazerem-no, os pais esperam que os seus filhos possam usufruir de experiências que maximizem as suas competências desenvolvimentais, de forma divertida e estimulante. A realização deste trabalho de investigação surgiu com o intuito de responder a algumas questões: Como são as interacções entre uma criança com PEA e os seus pares sem NEE? Qual o papel que

---

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Ana Gaspar Getting it, Pediatria e desenvolvimento Lda., Rua Professor Melo Adrião, 217, 4100-340 Porto. E-mail: [anacds gaspar@gmail.com](mailto:anacds gaspar@gmail.com)

o adulto tem nestas interações? O comportamento das crianças com PEA, durante as interações com os seus pares sem NEE, mantém-se na presença e na ausência do adulto?

Segundo Wolfberg (2003) e (Wetherby & Prizant, 2000), o autismo é uma perturbação do desenvolvimento, que prevalece durante toda a vida e que, tipicamente, surge nos primeiros três anos de vida. Resultado de uma condição complexa que afecta o normal funcionamento do cérebro, uma criança com autismo pode apresentar alterações ao nível do comportamento, aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se de uma alteração neurodesenvolvimental caracterizada por uma “tríade de dificuldades” ao nível das relações sociais, comunicação e imaginação, a que se associam comportamentos repetitivos e estereotipados e interesses restritos (American Psychiatric Association, 2002). Estes comportamentos surgem, muitas vezes, depois de uma regressão, após um período de desenvolvimento dito normal (Landa, 2007).

O termo “espectro” é utilizado para reflectir a heterogeneidade de indivíduos que se enquadram neste tipo de diagnóstico, com diferentes manifestações e características desenvolvimentais. Por isso, é possível encontrar-se, neste *continuum*, indivíduos que, no domínio da comunicação, podem apresentar dificuldades que vão desde a ausência total de comunicação verbal, à presença de discurso fluente, apenas com lacunas ao nível da componente pragmática da linguagem. Socialmente, os indivíduos diagnosticados com PEA demonstram comportamentos que vão desde alheamento completo, a activo envolvimento social, com limitações qualitativas (Simpson & Myles, 1998, referido por Murdock, Cost, & Tieso, 2007).

Apesar de muitos indivíduos com PEA possuírem linguagem verbal oral, nem sempre esta é funcional e satisfaz as suas necessidades diárias. Geralmente, esta é a dificuldade que maior impacto tem na sociedade e, particularmente, na família (Rogers, 2006). Mesmo as crianças que desenvolvem fala, têm grandes lacunas na sua componente pragmática. O discurso é caracterizado pela presença de ecolália imediata e diferida, inversões pronominais e lacunas na compreensão da linguagem verbal oral (Wetherby & Prizant, 2000).

Os programas de intervenção precoce e as escolas que recebem estas crianças deparam-se com a dificuldade em entender, qual a melhor estratégia e metodologia de intervenção a utilizar (Levy, Kim, & Olive, 2006; Stahmer & Carter, 2005).

Para Dunst e Bruder (2002), a casa, a comunidade, os contextos de creche e jardim-de-infância e quaisquer outros locais, cenários e actividades em que as crianças têm oportunidades e experiências de aprendizagem, são contextos naturais. Relativamente à sala do jardim-de-infância, enquanto contexto natural, não basta que a criança lá esteja fisicamente, é preciso incluí-la, maximizar o desenvolvimento de áreas críticas e fomentar a comunicação, compreensão e aceitação entre crianças, com e sem deficiência (Briker, 1995).

De acordo com Cavallaro, Haney e Cabello (1993), existe um conjunto de estratégias fundamentais, para que as crianças com NEE tenham sucesso nas salas inclusivas. Os autores agrupam-nas em quatro categorias: manutenção da atenção das crianças, capacidade de resposta às crianças, a estruturação do ambiente de mediação do adulto, e mediação de pares. Segundo Levy, Kim e Olive (2006), as intervenções que revelam efeitos mais positivos são: envolvimento parental; intervenções comportamentais intensivas; intervenção precoce multimodal; intervenção ao nível da linguagem e fala e; procedimentos baseados na interacção, por imitação.

Guralnick e Paul-Brown (1999) referiu que, uma das maiores expectativas das práticas inclusivas é que se formem relações sociais entre crianças com e sem NEE, se estas se familiarizarem em ambientes de educação pré-escolar. Segundo o investigador, todas as crianças levam para um ambiente social, como é o jardim-de-infância, um conjunto de habilidades de interacção social, interesses específicos em determinadas actividades e expectativas de que as outras pessoas compartilhem os seus sistemas de regras.

Muitas das aquisições relacionadas com as competências sociais, em crianças em idade pré-escolar, ocorrem nas salas do jardim-de-infância no decorrer das actividades lúdicas (Ball, 1996).

As crianças adquirem linguagem durante as trocas sociais e estas requerem capacidades de iniciação de uma conversa e de resposta à iniciativa dos outros num processo recíproco de trocas comunicativas, de tomar e dar a vez (Reynolds & Holdgrafer, 1998).

O desenvolvimento sócio-comunicativo tem sido associado ao *scaffolding*<sup>1</sup>, realizado pelos adultos durante as interações com as crianças, e às trocas comunicativas que ocorrem durante as interações criança-criança (Guralnick & Paul-Brown, 1999).

Durante as interações recorremos a várias funções comunicativas através de uma variedade de meios verbais e não verbais (ex.: funções comunicativas – pedir, protestar, comentar...; meios de comunicação – olhar, tocar, vocalizações, discurso...). Neste sentido, cada tentativa de comunicação que a criança faça deve ser encarada como uma possível iniciativa comunicativa, para interagir com alguém ou, para brincar com alguma coisa, mesmo quando ela o expresse de forma subtil ou, pouco clara (Wolfberg, 2003).

Nas interações com os adultos as crianças têm oportunidade de tomar a vez na comunicação e praticar as suas competências comunicativas. Jogos sociais e conversas agradáveis entre os cuidadores e as crianças estão na base da aquisição de habilidades conversacionais (Bruner, 1975).

Segundo Craig-Unkefer e Kaiser (2002) os modelos providos pelo adulto, durante as actividades lúdicas, parecem influenciar a quantidade e qualidade da conversa entre pares. Contudo os autores realçam a importância de efectuar mais investigações a este nível para perceber, de forma mais específica, a eficácia de dos componentes – presença do adulto e modelos fornecidos pelos pares – nas interações comunicativas.

De acordo com Cavallaro, Haney e Cabello (1993), o aspecto mais original das intervenções com crianças com NEE, que ocorrem em salas inclusivas é o papel do adulto. Nestas situações, o adulto não é só o fornecedor, ou o fornecedor primário, de instruções e de actividades para as crianças. Pelo contrário, o adulto deverá ser visto como um facilitador, baseando-se nas oportunidades que surgem no contexto da sala, para promover as aprendizagens das crianças.

Está bem documentado na literatura que, entre crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento dito normal, ocorrem extensivas trocas comunicativas (Corsaro, 1985; Garvey, 1984; Guralnick & Paul-Brown, 1999; Odom, 2007). Até por volta dos dezoito meses, as crianças estão preparadas para tomar e dar a vez em interações com os seus pares. Pelos quatro anos de idade, as crianças desenvolvem competências mais elaboradas de iniciar, manter e terminar os turnos de conversação.

Em contraste, crianças com NEE, geralmente, interagem com menos frequência, com os seus pares. Quando estas interações se verificam, as crianças com NEE usam linguagem menos complexa do ponto de vista de organização sintáctica, fazem mais pedidos com acções e partilham, ou solicitam, menos informação (Guralnick & Paul-Brown, 1999).

Num estudo que pretendia compreender a ligação entre as dificuldades na linguagem e as interações entre pares, Britton, Fujiki, Spencer e Robinson (1997) verificaram que as crianças com perturbações da linguagem estão em risco de apresentar dificuldades nas interações (iniciar e manter), ficando assim em desvantagem nas relações com os seus pares. Entre os factores que influenciam esta situação, salientam-se: a pobre capacidade linguística; as limitadas capacidades sociais, ou fracasso, na tentativa de interacção com os seus pares.

Guralnick, Connor, Hammond, Gottman e Kinnish (1996) verificaram que, num estudo que pretendia comparar as interações sociais entre crianças com perturbações da comunicação e os seus pares sem NEE, as primeiras envolveram-se em menos interações sociais positivas.

---

<sup>1</sup> Optou-se por não traduzir este conceito, com receio de não encontrar palavra na Língua Portuguesa que o defina de forma clara. Este conceito é associado à visão de “andaime”, uma vez que, à medida que a criança vai mostrando novas competências, o adulto aumenta a dificuldade com o intuito de alargar as suas oportunidades de aprendizagem.

Conversaram menos com os seus pares, nos momentos entre actividades, tiveram menos sucesso nas suas iniciativas comunicativas e foram menos directivas do que os seus pares. Não obstante, os dois grupos revelaram competências ao nível da capacidade de manutenção nas actividades lúdicas, minimização de conflitos, envolvimento com os pares em actividades e resposta às iniciativas dos outros.

De acordo com Owen-DeSchryver, Carr e Blakeley-Smith (2008), num estudo realizado com três crianças com PEA em idade escolar e os seus pares sem NEE, cujo objectivo era aumentar as interacções sociais, houve um incremento das iniciativas e respostas das crianças com PEA. Num estudo semelhante Ball (1996) constatou que a presença de pares sem NEE foi fundamental para manter as crianças com PEA integradas na sala de jardim-de-infância. Enquanto as crianças sem NEE faziam jogo simbólico, as crianças com PEA observavam-nas e ao longo do tempo começaram a iniciar interacções com os seus pares sem NEE. Mais ainda, todas as crianças aumentaram a sua auto-estima, as suas competências ao nível da linguagem oral e estabeleceram relações de amizade.

Um dos aspectos importantes do ensino de estratégias a crianças com PEA está relacionado com a motivação. Se uma criança com PEA não estiver motivada para uma aprendizagem, tende a retomar comportamentos atípicos e estereotipados (Ball, 1996). Este aspecto deve ser tido em consideração, pelos pais e cuidadores.

Num estudo realizado com 15 crianças e jovens com PEA Calloway, Myles e Earles (1999) registaram avanços no desenvolvimento de competências, tanto nas funções como nos meios de comunicação, substituindo formas mais primitivas de comunicação por formas mais avançadas. Tanto os pré como os pós testes revelaram que, as funções e meios de comunicação mais utilizados estavam relacionados com a regulação de comportamento (ex.: apontar, mostrar, aproximar-se, pedir um objecto, protestar/recusar, vocalizações, ecolália). Estes reguladores foram mais utilizados do que qualquer outra função comunicativa. A atenção conjunta foi a função menos utilizada. Embora se tenham verificado variações individuais no uso de funções e meios de comunicação mais elaborados, todos os participantes demonstraram progressos no desenvolvimento de competências comunicativas.

As crianças com PEA podem envolver-se em situações esporádicas de “faz-de-conta”, mas o seu jogo é pouco flexível e revelam falta de consciência dos objectivos que lhe estão subjacentes (Sherratt, 2002). Mesmo as que apresentam capacidades verbais mais desenvolvidas, tendem a evitar a interacção com os pares ou, tornam-se passivas dando uma contribuição muito limitada para o desenvolvimento da actividade lúdica. Quando tentam entrar no jogo, particularmente no jogo físico, fazem-no de forma inadequada (Wing & Attwood, 1987, citados por Hess, 2006).

Sherratt (2002) verificou que, num estudo que desenvolveu com cinco crianças com PEA em idade pré-escolar, todas foram capazes de usar alguns actos simbólicos durante as actividades lúdicas. Este estudo sugere ainda que, alguns dos actos simbólicos não foram resultado de replicação de modelos, mas sim espontâneos.

## MÉTODO

Esta investigação utiliza uma metodologia qualitativa, tratando-se de um estudo de caso de carácter exploratório. A investigação ocorreu durante dez sessões num jardim-de-infância. Uma das investigadoras foi também observadora participante. Ao longo do estudo foram registados comportamentos observados durante as interacções em grelhas pré-estabelecidas pelas investigadoras (Anexos A e B). Neste estudo recorreu-se a uma amostragem do tipo temporal aleatória e sistemática.

### *Participantes*

O grupo que fez parte do estudo era composto por vinte e uma crianças, doze raparigas e nove rapazes com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. A criança com PEA tinha cinco anos de idade. Utilizava palavras soltas com intenção comunicativa e, por vezes, fazia frases simples e respondia a perguntas.

### *Contexto*

As observações efectuadas ocorreram numa sala de jardim-de-infância de uma instituição particular, durante o período da manhã. Na sala, juntamente com o grupo de crianças, estavam dois adultos a tempo inteiro (uma educadora de infância e uma auxiliar). A investigadora, enquanto terapeuta da fala, frequentou a sala em situações pontuais, pelo que só durante a investigação a sua presença e a da outra observadora, se efectuaram de forma sistemática.

### *Recolha e análise dos dados*

Para a recolha de dados foram criadas duas grelhas de observação com o intuito de identificar, de forma mais precisa, os comportamentos sociais e comunicativos presentes nas interacções entre a criança com PEA e os seus pares sem NEE. Os comportamentos seleccionados para as grelhas, após a revisão da literatura efectuada foram: *Faz contacto ocular; Cumprimenta/Agradece; Faz alteração de turnos; Segue instruções; Responde a perguntas; Toma iniciativa comunicativa; Faz comentários; Faz perguntas; Pede ajuda/Solicita informação; Recusa/Nega; e Pede desculpa.*

As duas grelhas são iguais, quanto ao número e tipo de comportamentos analisados, mas diferem quanto aos interlocutores presentes durante as actividades lúdicas. A primeira grelha (ver Anexo A) refere-se às interacções sociais e comunicativas que ocorreram durante a presença da investigadora, da criança com PEA e de dois pares sem NEE, nas actividades lúdicas, durante 10 minutos. Na segunda grelha (ver Anexo B), registam-se os comportamentos quando só estão presentes a criança com PEA e os seus pares sem NEE, a brincar durante 6 minutos. A contabilização dos comportamentos sociais e comunicativos, na primeira fase da observação iniciou-se, a partir do quarto minuto de observação, pois nos primeiros três minutos, a investigadora planeia e organiza com as crianças a actividade lúdica (ver Anexo C). Num acto comunicativo, poderão ocorrer mais do que um comportamento comunicativo, pelo que todos os comportamentos que ocorreram foram contabilizados (ex.: na resposta a uma questão, recusa, sem utilizar ecolália. Neste caso, foram contabilizados os comportamentos *responde sem ecolália e recusa/nega*).

Para a análise dos dados obtidos verificaram-se quais os comportamentos sociais e comunicativos presentes durante as interacções nas actividades lúdicas, identificaram-se quais as semelhanças e diferenças entre os dois momentos em que ocorreram as observações e verificou-se qual a variação dos comportamentos ao longo das 10 observações. Sempre que possível procedeu-se ao enquadramento dos resultados obtidos com os estudos científicos revistos.

### *Critérios de confiança*

Guba e Lincoln (1989) citados por Mertens e McLaughlin (1995) referem que os conceitos de credibilidade, transferibilidade e confirmabilidade e dependabilidade utilizados na metodologia qualitativa, correspondem, respectivamente, aos conceitos de validade interna, validade externa, critérios de confiança e objectividade utilizados na metodologia quantitativa.

Neste estudo, para minimizar o facto de uma investigadora ser também observadora participante, recorreu-se a um segundo observador não participante, numa das etapas da observação. Na

primeira etapa os comportamentos comunicativos presentes resultaram dos dados de um só observador. Porém, os comentários efectuados pela criança com PEA e pelos seus pares, as iniciativas comunicativas verbais e as recusas/negações foram assinalados em consonância, pelos dois elementos, pois essas informações foram partilhadas. Na segunda etapa, o número de comportamentos comunicativos resultou da concordância entre a investigadora e a observadora. Só quando os comportamentos comunicativos foram assinalados por ambas, de forma independente, é que foram considerados presentes. A análise dos registos das duas observadoras mostra que houve uma concordância de 94%. Foi utilizada também a técnica de triangulação através do recurso aos dois observadores e, ao enquadramento dos dados obtidos com os dos estudos que, previamente, se analisaram.

Para garantir validade externa procurou-se fazer uma descrição minuciosa do contexto em que ocorreram as observações e das estratégias e orientações dadas pela investigadora, nos momentos em que foi observadora participante, para que o critério de transferibilidade fosse respeitado.

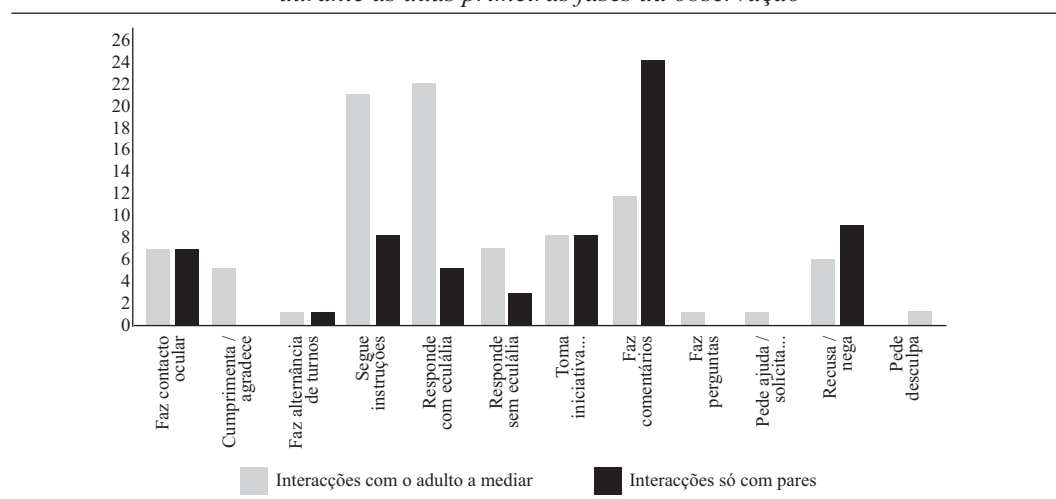
Para assegurar a confirmabilidade e a dependabilidade do estudo foi elaborado um diário reflexivo, com as datas das observações efectuadas, o tipo de actividades que foram desenvolvidas e recolha de notas pertinentes recolhidas durante as observações.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Uma análise mais global dos dados, permite-nos afirmar que todos os comportamentos que fazem parte das grelhas de observação elaboradas estiveram presentes. Nas interacções com os seus pares sem NEE, durante as actividades lúdicas, os comportamentos mais utilizados pela criança com PEA foram: *Responde a questões*; *Segue instruções e*; *Faz comentários*, como se pode observar na Figura 1.

FIGURA 1

*Total de comportamentos sociais e comunicativos que a criança com PEA apresentou, durante as duas primeiras fases da observação*





Estes comportamentos parecem ser indicadores de um papel mais passivo na comunicação, uma vez que, ao responder a perguntas e ao seguir instruções, a criança com PEA só tomou o papel de receptor. Quando fez comentários eles não tiveram impacto no interlocutor, isto é, raramente desencadearam alternâncias de turnos. O que foi referido pode ir ao encontro dos autores que sugerem que, as crianças com NEE, dependendo das suas características, poderão ser vistas como mais passivas e menos interactivas (Elgas & Linch, 1998).

Outro aspecto que observamos na Figura 1 é a existência de um comportamento comunicativo que ocorreu mais vezes – *faz comentários* – durante as actividades lúdicas, só com os pares. Por outro lado, os três comportamentos que ocorreram menos vezes e, nenhuma vez nas interações só com pares, foram: *Cumprimenta/agradece*; *Faz perguntas e*; *Pede ajuda*. A justificação parece dever-se ao facto de estes comportamentos só terem ocorrido em situações extremas (límiar da frustração/grande motivação, no caso de *Pede ajuda e Faz perguntas*, respectivamente); quando a criança com PEA foi induzida pelo adulto (ex.: na 7ª observação) ou; por imitação social. Esta análise remete-nos para um aspecto importante que referimos na revisão da literatura, que chama a atenção para a importância da motivação na aprendizagem das crianças com PEA (Ball, 1996). Neste caso específico, só quando estava muito motivada é que a criança com PEA interagiu de forma mais clara, aumentando o seu tom de voz e mostrando mais expressividade.

Outra das considerações que pode ser feita da análise da Figura 1 é o facto de, nas actividades mediadas pelo adulto, estar presente uma maior variedade de comportamentos. Este aspecto está de acordo com o que Cavallaro, Haney e Cabello (1993) e Bruner (1975) defendem. Segundo eles, quando o adulto envolve as crianças nas interações, reformulando enunciados, modelando, dando sugestões e pistas, colocando questões e incentivando-as a participar em novas experiências, alarga o número de funções e meios de comunicação que podem utilizar.

Alguns dos comportamentos mais utilizados pela criança com PEA, neste estudo, vão ao encontro dos resultados obtidos por Calloway, Myles e Earles (1999), que verificaram que as funções e meios de comunicação mais utilizados por um grupo de crianças com PEA estavam relacionados com a regulação de comportamento (ex.: apontar, mostrar, aproximar-se, pedir um objecto, protestar/recusar, vocalizações, ecolália). Neste estudo, dois dos comportamentos mais utilizados pela criança com PEA enquadram-se nesta lista (*segue instruções e responde com ecolália*), correlacionando-se com a *ecolália e mostrar*. No entanto, quanto às funções comunicativas o mesmo não se verifica. Ao contrário do estudo referido, nesta investigação, a criança com PEA só pediu ajuda/solicitou uma vez, enquanto o adulto participou nas interações e, nunca o fez nas actividades lúdicas só com os seus pares.

Em seguida passamos a analisar o impacto do adulto no tipo e número de comportamentos sociais e comunicativos evidenciados pela criança com PEA durante os dois momentos de observação (presença e ausência do adulto).

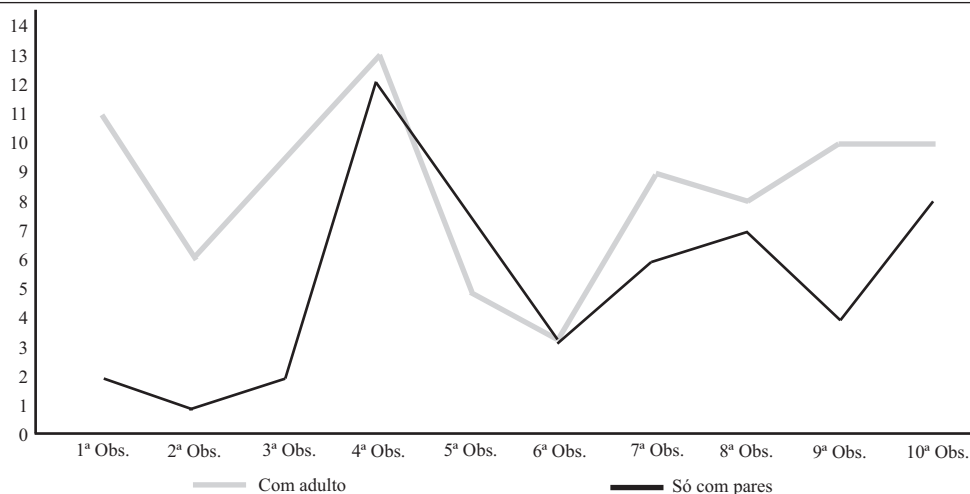
A investigadora foi uma observadora participante moderada, uma vez que observou e participou, não em todas, mas em algumas, das actividades realizadas (Mertens & McLaughlin, 1995). Neste sentido, só poderemos, tal como fizemos anteriormente, verificar se, a sua contribuição, enquanto participante, teve impacto nos comportamentos da criança com PEA. Pela análise da Figura 2, verificamos que, a criança com PEA apresentou mais comportamentos na presença do adulto em todas as observações, excepto na 5ª Observação, onde teve menos e, na 6ª Observação onde apresentou o mesmo número. Isto parece indicar que, o adulto, representou um papel de facilitador e esteve atento ao contexto, para alargar as oportunidades de participação da criança com NEE, tal como defendem Cavallaro, Haney e Cabello (1993) e Bruner (1975).

Curiosamente, as observações, nas etapas em que o adulto esteve presente, onde ocorreram menos (5ª Observação) ou, o mesmo número (6ª Observação) de comportamentos que na actividade só com os pares, são também as observações onde ocorreram menos comportamentos, no geral, no caso das actividades onde o adulto esteve presente. Essas observações são também

das que se verificaram menos comportamentos utilizados pela criança com PEA, no caso das actividades só com os pares. Possíveis explicações para os factos referidos, sobre número de comportamentos são: Nas duas observações, a criança com PEA não respondeu oralmente para onde queria ir brincar, dirigindo-se apenas para o local pretendido (5ª Observação) ou seguiu um colega (6ª Observação). Estes aspectos podem revelar que não se tratou de uma verdadeira motivação, mas de curiosidade sobre o que os amigos estavam a fazer. Assim, o uso de poucos comportamentos comunicativos poder-se-á dever à pouca motivação (Ball, 1996).

FIGURA 2

*Distribuição dos comportamentos sociais e comunicativos ao longo das 10 observações*



Outra explicação poderá estar relacionada com o facto de, não se tratar de uma actividade preferencial da criança com PEA. Neste sentido, o facto de ser mais difícil e desafiante fez com que ela se centrasse mais no que estava a fazer, ficando menos disponível para a interacção (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). O uso de menos comportamentos, também poderá estar relacionado com o facto de, a criança com PEA ter sido menos solicitada pelos seus pares. Todas as crianças estavam envolvidas nas suas construções, interagindo pouco, nas duas situações.

Quando analisados os tipos de comportamentos que ocorreram, na actividade só com os pares, verificamos que a criança com PEA, na última observação, apresentou mais dois tipos de comportamentos (*Faz contacto ocular e Responde sem ecolália*) para além dos que apresentou na 1ª Observação (*Faz comentários e Recusa*). Este facto remete-nos para um dos argumentos a favor da inclusão na idade pré-escolar que considera que esta promove o desenvolvimento de competências sociais e comportamentais durante as actividades lúdicas (Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998).

Ainda através da interpretação da Figura 2, podemos verificar que, a 4ª Observação – Jogo de construção com ímanes, foi onde a criança com PEA apresentou mais comportamentos sociais e comunicativos, nas duas primeiras fases da observação. A criança utilizou os seguintes comportamentos: *Segue instruções; Responde com ecolália; Responde sem ecolália; Faz comentários; Toma iniciativa comunicativa; Recusa/nega*. Este é o jogo preferido da criança com PEA e poderá ser uma explicação plausível para a sua participação mais activa durante a actividade lúdica indo ao encontro das conclusões que Pierce-Jordan e Lifter (2005) obtiveram num estudo e que alertam para o facto



de as crianças exibirem mais comportamentos sociais, quando envolvidas em actividades lúdicas que são fáceis para elas. Tratando-se de um jogo familiar e preferencial para a criança com PEA, provavelmente estava mais disponível para interagir com os seus pares e mais motivada.

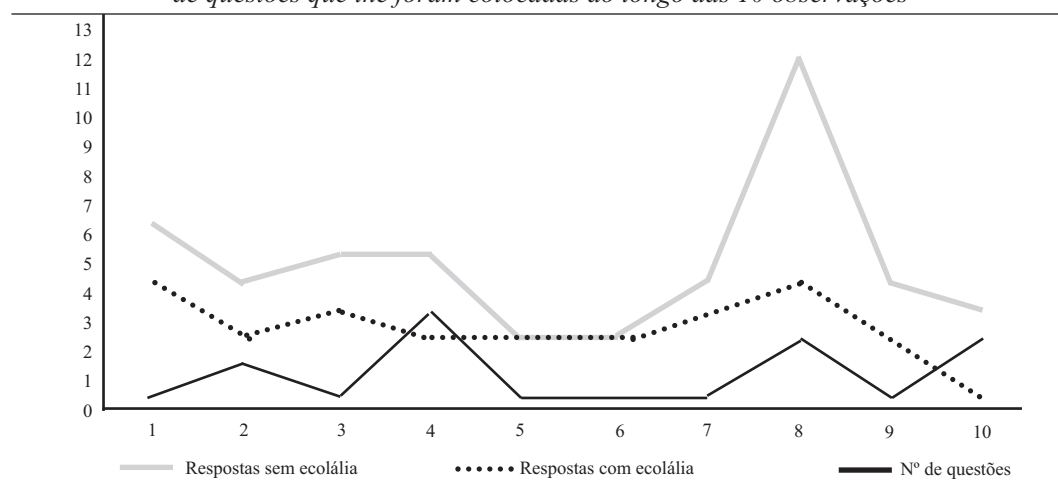
Ainda da análise da Figura 2, verificamos que não houve um aumento dos comportamentos sociais e comunicativos após a presença do adulto, como é sugerido por Craig-Unkefer e Kaiser (2002). Este facto remete-nos para um factor importante e que está relacionado com a necessidade de criar programas específicos que, visem aumentar as competências comunicativas e de interacção social das crianças com PEA e dos seus pares sem NEE, de acordo com as suas necessidades, como referem Owen-DeSchryver e colaboradores (2008). Das várias crianças que participaram no estudo, duas delas destacaram-se, por apresentarem competências comunicativas e de interacção social mais evidentes (procuraram manter contacto ocular; utilizaram diversas funções comunicativas; esperaram a reacção dos seus pares; partilharam os brinquedos; revelaram competências de jogo elaboradas) e, por procurarem seguir as orientações dadas pela investigadora (chamar a criança com PEA; pedir-lhe opinião; tentar que olhasse nos seus olhos...), mas nem todos as crianças sem NEE o conseguiram fazer.

Outra análise que se revelou interessante após a realização desta investigação está relacionada com as respostas dadas pela criança com PEA. Ao longo das observações, nem sempre a criança com PEA respondeu às solicitações dos seus pares e, muitas vezes, quando respondeu recorreu à ecolália, repetindo parte da questão. Nesse sentido, considerámos pertinente fazer uma análise mais detalhada deste comportamento específico, ao longo das 10 Observações, como mostra a Figura 3.

Da análise da Figura 3, verificamos que o número de questões colocadas durante as várias observações foi sempre superior às respostas dadas pela criança com PEA, com a excepção das 5ª e 6ª observações, onde a criança com PEA respondeu a todas as perguntas que lhe foram colocadas. Este aspecto vai ao encontro da literatura, quando é referido que, uma das características das crianças com PEA é a falta de resposta quando lhe são direccionadas questões (Rapin, 2006).

FIGURA 3

*Número de respostas com e, sem ecolália, dadas pela criança com PEA e, de questões que lhe foram colocadas ao longo das 10 observações*



A 8ª observação foi quando se colocaram mais questões e quando a criança com PEA deu mais respostas. No entanto e, analisando a relação entre as perguntas efectuadas e as respostas dadas

ao longo das dez observações, verificamos que, não foi pelos pares e o adulto terem colocado mais questões que a criança com PEA foi mais eficaz. Esta análise reporta-nos para o que Rocissano e Yatchmink (1983) verificaram num estudo cujo objectivo era analisar as interações mãe-filho. Segundo eles, as mães mais directivas, que dão muitas ordens, colocam muitas questões e, redireccionam o foco de atenção dos seus filhos para o que consideram ser mais importante, contribuem para que a linguagem desenvolvida pelas crianças seja menos complexa.

Não obstante, o que foi referido parece estar também relacionado com perfil comunicativo do adulto e dos pares. Se tivermos em consideração que, tal como verificámos na Figura 1, dois dos comportamentos sociais e comunicativos que a criança com PEA mais utilizou ao longo das 10 observações foram *segue instruções e responde com ecolália*. Este aspecto denota alguma directividade dos interlocutores e passividade da criança com PEA. Neste sentido, parece-nos que, no futuro, será importante procurar modificar este perfil mais directivo, para maximizar as potencialidades comunicativas e linguísticas da criança com PEA.

Numa análise mais específica da Figura 3, centrando-nos agora no tipo de respostas dadas pela criança com PEA, verificamos que, apenas em duas situações esta deu mais respostas sem ecolália do que com ecolália. Estas situações correspondem à 4ª e à 8ª observação. Se analisarmos o que aconteceu na 4ª observação, percebemos que e, como já comentámos anteriormente, o facto de se tratar da sua actividade preferida parece ter contribuído para um uso mais espontâneo da linguagem.

Em conclusão e indo ao encontro de uma das questões iniciais – *Como são as interações entre uma criança com PEA e os seus pares sem NEE?* – Podemos referir que, no caso em estudo, a criança com PEA tomou um papel mais passivo que os seus pares e estes raramente deram seguimento aos comentários que fez. Assim, revelaram-se interações básicas e pouco recíprocas, no sentido em que apenas houve uma alternância de turnos.

Quanto às questões: *Qual o papel que o adulto tem nestas interações? O comportamento das crianças com PEA, durante as interações com os seus pares sem NEE mantém-se, na presença e na ausência do adulto?* Apenas podemos inferir que, quando o adulto esteve presente, a criança com PEA utilizou mais comportamentos sociais e comunicativos. Neste sentido, o papel do adulto parece ter sido o de facilitar e promover a utilização de novas funções e meios de comunicação, pelo João e; incentivar e modelar os seus pares a variarem as perguntas, instruções e comentários que lhe faziam.

Durante o estudo foram surgindo novas questões de investigação relacionadas com os pares sem NEE: *Qual o tipo de influência que o perfil comunicativo e de interação dos pares sem NEE têm no tipo de comportamentos sociais e comunicativos utilizados pela criança com PEA? Que perfil comunicativo e social deverá ser o dos pares sem NEE, das crianças com PEA, para facilitarem a interação e a comunicação?* Com este estudo não foi possível responder a tais questões, mas elas deverão ser alvo de investigação em estudos futuros.

## PROPOSTAS PARA O FUTURO

No futuro será importante fazer uma análise mais detalhada do tipo de selecção e de características que os pares das crianças com PEA devem possuir, para fazerem parte de programas de treino de interações sociais e comunicativas com crianças com PEA. Tal como verificamos no estudo, o perfil comunicativo dos pares parece ter interferido com os comportamentos demonstrados pela criança com PEA. Mais, será relevante identificar, de forma mais detalhada quais os comportamentos comunicativos que ocorrem, apenas mediante a

facilitação e orientação do adulto nas interações com os pares e, as crianças sem NEE e, quais se devem apenas aos pares sem NEE.

Analisar as vantagens, desvantagens e possibilidades de intervenção, ao nível de terapia da fala, ou outras áreas de conhecimento, num contexto como o da sala de jardim-de-infância, poderá ser um tema pertinente para investigação. Aliás, em relação a esta temática, Scott, McWilliam e Mayhew (1999) referem que, para maximizar a eficácia dos serviços de intervenção precoce é fundamental uma abordagem integrativa. Para uma inclusão de sucesso a família, os educadores/professores e outros técnicos têm de comunicar entre si. Terapias inclusivas envolvem a coordenação das actividades educativas com as actividades terapêuticas, para que todas as pessoas envolvidas nos serviços prestados à criança e à sua família trabalhem em conjunto.

## REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Ball, J. (1996). *Increasing social interaction of preschoolers with autism through relationships with typical developing peers*. E. D. Practium Report, Nova Southeastern University.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., Wesley, P. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 27-47.
- Barnett, D., Clements, M., Estrin-Kaplan, M., & Fialka, J. (2003). Building new dreams: Supporting parents' adaptation to their child with special needs. *Infants and young Children*, 16(3), 184-200.
- Briker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Britton, B., Fujiki, M., Spencer, J. C., & Robinson, L. A. (1997). The ability of children with specific language impairment to access a participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1011-1025.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Calloway, C., Myles, B., & Earles, T. (1999). The development of communicative functions and means in students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 140-149.
- Cavallaro, C., Haney, C., & Cabello, B. (1993). Developmentally appropriate strategies for promoting full participation in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 293-307.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Greenwich: Ablex Publishing Corp.
- Craig-Unkefer, L., & Kaiser, A. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 3-13.
- Dunst, C., & Bruder, M.B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early Intervention and natural environments. *Exceptional Children*, 68(3), 361-375.
- Elgas, P. M., & Lynch, E. (1998). Play. In L. J. Johnson, M. J. LaMontagne, P. Elgas, & A. Bauer (Eds.), *Early childhood education: Blending theory, blending practice*. Baltimore: Paul Brookes.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guralnick, M., & Paul-Brown, D. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.

- Guralnick, M. J., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.
- Hess, L. (2006). I would like to play but I don't know how: A case study of pretend play in autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 22, 97-116.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 16-25.
- Levy, S., Kim, A., & Olive, M. (2006). Interventions for young children with autism: A synthesis of the literature. *Journal of Focus on Autism and other developmental disabilities*, 21(1), 55-62.
- Mertens, D., & McLaughlin. (1995). *Research methods in special education*. Applied social research methods series (37). London: Sage Publications.
- Murdock, L. C., Cost, H. C., & Tieso, C. (2007). Measurement of social communication skills of children with autism spectrum disorders with typical peers. *Focus on Autism and other Developmental Disorders*, 22(3), 160-172.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda – A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Owen-DeSchryver, E., Carr, C., & Blakeley-Smith (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus Autism Other Dev. Disabl.*, 23, 15-28.
- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 34-47.
- Rapin, I. (2006). Language and its development in autism spectrum disorders. In D. Riva, I. Rapin, & G. Zardini (Eds.), *Language: Normal and pathological development*. John Libbey Eurotext: Montrouge.
- Reynolds, M., & Holdgrafer, G. (1998). Social-communicative interactions of preschool children with developmental delays in integrated settings: An exploratory study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 235-242.
- Rogers, S. (2006). Evidence-based interventions for language development in young children with autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social & communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis & intervention*. Guildford Press: Nova Iorque.
- Rocissano, L., & Yatchmink, Y. (1983). Language skill and interactive patterns in prematurely born toddlers. *Child Development*, 54, 1229-1241.
- Scott, S. M., McWilliam, R. A., & Mayhew, L. (1999). Integrating therapies into the classroom. *Young Exceptional Children*, 2, 15-24.
- Sherrat, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism*, 6, 169-179.
- Stahmer, A. C., & Carter, C. (2005). An empirical examination of toddler development in inclusive childcare. *Early Child Development and Care*, 174(4), 321-333.
- Wetherby, A., & Prizant, B. (2000). *Autism spectrum disorders: A transaccional developmental perspective* (9). New York: Paul H Brookes.
- Wolfberg, P. (2003). *Peer play and autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. Kansas: Autism Asperger Publishing Co.

With this study we observed the social and communicative interactions between a child with ASD and their peers without special needs, on two occasions. During play among children with ASD and two peers without special needs, in the presence of an adult. And then, the same activity without the adult. The objectives were: analyse the adult role and the way the interactions occurs and identify social and communicative behaviors.

At the end of the study we found that the child with ASD has a passive role, and their peers rarely have responded to her comments. Thus, interactions proved to be basic and not reciprocal, in the sense that, each moment, there was only one turn-taking. When the adult was present, the child with ASD demonstrated more social and communicative behaviors. These issues highlight the need and importance of specific training of peers without special needs, to interact with children with ASD, in order to maximize the opportunities during social and communicative interactions, in kindergardens.

**Key-words:** Autism spectrum disorder, Kindergarden, Play, Social and communicative interaction.

ANEXO A

Planeamento da actividade lúdica e interações com os pares, com adulto a mediar (10 minutos)

Data:  /  /

Nome da criança:

Observado por:

Actividade lúdica:

Comportamentos observados durante as interações sociais e comunicativas	Planeamento da actividade lúdica e interações com os pares, com adulto a mediar (10 minutos)													
	4		5		6		7		8		9		10	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
1 Faz contacto ocular														
2 Cumprimenta/Agradece														
3 Faz alternância de turnos														
4 Segue instruções														
5 Responde com ecolália														
6 Responde sem ecolália														
7 Toma iniciativa comunicativa														
8 Faz comentários														
9 Faz perguntas														
10 Pedir ajuda/Solicita informação														
11 Recusa/Nega														
12 Pedir desculpa														
Brinca de forma isolada														
Observa os pares a brincarem														
Brinca de forma paralela														
Brinca com mesmo foco														
Brinca com o mesmo objectivo														
Tipo de discurso														

Nota. A – Criança com PEA; B – Pares sem NEE.



# ANEXO B

## Interações durante a actividade lúdica com pares (6 minutos)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nome da criança: \_\_\_\_\_ Observado por: \_\_\_\_\_ Actividade lúdica: \_\_\_\_\_

Comportamentos observados durante as interações sociais e comunicativas	Interações durante a actividade lúdica com pares (6 minutos)												Observações
	1		2		3		4		5		6		
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
1 Faz contacto ocular													
2 Cumprimenta/Agradece													
3 Faz alternância de turnos													
4 Segue instruções													
5 Responde com ecolália													
6 Responde sem ecolália													
7 Toma iniciativa comunicativa													
8 Faz comentários													
9 Faz perguntas													
10 Pede ajuda/Solicita informação													
11 Recusa/Nega													
12 Pede desculpa													
Brinca de forma isolada													
Observa os pares a brincarem													
Brinca de forma paralela													
Brinca com mesmo foco													
Brinca com o mesmo objectivo													
Tipo de discurso													

Nota. A – Criança com PEA; B – Pares sem NEE.

## ANEXO C

### *Guião de implementação da actividade*

Fases das interacções	Instruções
Planeamento da actividade lúdica e interacções com os pares, com adulto a mediar (10 minutos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Depois de as crianças escolherem a actividade, a investigadora convida o grupo de três crianças a sentarem-se junto dos brinquedos e a escolherem como querem brincar;</li> <li>2) Enquanto as crianças exploram os brinquedos, a investigadora dá sugestões fala de brincadeiras que se podem realizar (pistas/ modelos);</li> <li>3) A investigadora facilita e orienta as crianças no sentido partilharem/conversarem umas com as outras enquanto brincam;</li> <li>4) A investigadora dá pistas, faz pedidos, faz perguntas relacionadas com a brincadeira, orientando e dando modelos de comportamentos a ter durante a actividade lúdica às crianças;</li> <li>5) Durante 10 minutos a investigadora toma um papel de orientadora das crianças, facilitando as interacções sociais e comunicativas, enquanto a outra observadora regista os comportamentos observados.</li> </ol>
Interacções durante o brincar com pares (6 minutos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Após 10 minutos a investigadora afasta-se do grupo, deixando as crianças a brincarem. Antes de se afastar, a investigadora relembra a criança que se quiserem alguma coisa devem pedir e como devem fazer para criança com PEA prestar atenção. Diz também à criança com PEA que deve pedir o que quiser aos amigos e pedir ajuda se necessário;</li> <li>2) A investigadora regista os comportamentos observados, tal como a outra observadora;</li> <li>3) A investigadora ouve as crianças enquanto brincam, anotando os comportamentos sociais e comunicativos do João e dos seus pares, assim como algumas amostras de discurso, durante as interacções.</li> </ol>